



ANEP

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
INICIAL Y PRIMARIA

DIVISIÓN
EDUCACIÓN

Boletín Didáctico Pedagógico

Nº1 Mayo 2023



ANEP

Dirección General de Educación Inicial y Primaria

Directora General Interina: Magister Maestra Olga de Las Heras

División Educación

Inspectora Técnica: Maestra Ivonne Constantino

Inspectora Sub Técnica: Maestra Liliana Pereira

Inspectores Regionales:

Región I: Inspectora Daniela Zabala

Región II: Inspectora Rosa Morales

Región III: Inspector Mario Ibarra

Región IV: Inspector Oscar Pedrozo

Región V: Inspectora Rosana Fuentes

Región VI: Inspectora Elsa Irigoyen

Inspectores Nacionales:

Educación Inicial: Inspectora Carmen Sesto

Educación Especial: Inspectora Alejandra Clavijo

Educación Artística: Inspectora Karina Patrón

Escuelas de Práctica: Inspectora Laura Arce

Sumario

Prólogo	5
Del pensamiento a la concreción de un Plan:	6
<i>Inspectora Regional Mtra. Daniela Zabala</i> <i>Inspectora Regional Elsa Irigoyen</i> <i>Inspectora Elisabeth Fachola</i>	
Procesos cognitivos, aprendizaje significativo: una evaluación formativa auténtica:	10
<i>Inspectora Sub Técnica Mtra Liliana Pereira</i> <i>Inspectora Regional Mtra. Rosa Morales</i>	
Acompañamientos de Trayectorias Educativas:	15
<i>Inspectora Técnica Mtra. Ivonne Constantino</i> <i>Inspectora Elisabeth Fachola</i>	

Boletín
Didáctico
Pedagógico





ANEP

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
INICIAL Y PRIMARIA





Prólogo

El presente boletín, pretende profundizar aspectos de carácter didáctico – pedagógico, que orienten con mayor especificidad el tratamiento de temas que han constituido líneas en documentos de la Transformación Curricular y en Circulares generadas por la Inspección Técnica, así como, en reuniones técnicas con el Cuerpo Inspectivo Nacional.

Permitirá a los colectivos docentes acceder a conceptualizaciones que fortalezcan el sentido de la práctica docente y clarifiquen aspectos teóricos que vienen siendo analizados en profundidad a nivel de las instituciones.

En el marco de la autonomía de los centros, este documento, podrá considerarse un instrumento de análisis y discusión, pasible de recibir los aportes situados que cada colectivo entienda pertinente.

Inspección Técnica

Mayo, 2023

Del pensamiento a la concreción de un Plan

Un currículum muy innovador, pero con poco apoyo no logrará el cambio propuesto; a la vez, un currículum consensuado, pero poco innovador no ayudará a producir la reorientación necesaria de cara a los desafíos actuales. Las autoridades curriculares tienen que producir este equilibrio tan complejo como necesario entre consenso mayoritario e innovación consistente. (Dussel 2018)

A través del tiempo el término currículum ha tenido varias acepciones según los autores que lo han conceptualizado. Las diferentes definiciones van desde lo más restringido, referido a diseño, a las más amplias referidas a la totalidad de elementos de la educación formal.

En un principio el currículum, centrado en los programas escolares, dio prioridad a los conceptos de enseñanza y aprendizaje para, con posterioridad, ir ampliándose a incorporar otros factores de influencia, así como el análisis crítico y cultural de la escuela. Desde un [enfoque competencial](#), además, se incorpora al estudiante al concepto de currículum en el sentido de que se considera qué es lo que debe aprender para responder a las demandas del mundo actual. Esto supone poner énfasis en la adquisición y desarrollo de habilidades, actitudes y destrezas además de los saberes de corte académico. Los contenidos adquieren un sentido amplio que trascienden al conocimiento disciplinar y se orientan a la formación integral de los alumnos. Así:



[enfoque
competencial](#)

El currículum es el espacio en el que un sistema educativo define qué deben aprender los estudiantes, por qué deben aprender eso y cuáles son las estrategias disponibles para lograrlo. Esta visión comprensiva que actualmente se tiene del currículum lo aleja de la mirada tradicional que lo entiende como listado de contenidos a enseñar o, en todo caso, a aprender. (MCN:23- 24)

Según J. Ruiz Ruiz (2022:141) el currículum se desarrolla en tres niveles de planificación. Esto, referido a nuestro sistema curricular supone:

- Nivel I: Documentos oficiales (Marco Curricular, Progresiones de Aprendizaje. Plan de Estudio de Educación Básica Integrada y Programas) son de carácter normativo y general, elaborados por la Administración del Sistema Educativo, ANEP.
- Nivel II: PCE Proyecto Centro Educativo y PCC Proyecto Curricular de Centro elaborado por el equipo docente de las instituciones, adaptado a las necesidades e intereses de sus estudiantes que toma cuerpo a su vez en los Proyectos de Ciclo.
- Nivel III: Planificaciones de Aula: Plan anual/semestral/bimensual, unidades, secuencias, plan semanal, agendas, plan diario.

Este desagregado adquiere coherencia y sentido si se desarrollan enlazados y se retroalimentan en ambos sentidos, al mismo tiempo que contemplan espacios para irse adecuando a medida que se va concretando en el cotidiano, con las propuestas de trabajo de aula y las singularidades de los estudiantes.

La Inspección Técnica, a través de diferentes circulares ha ido trabajando estos niveles de concreción, tanto desde el desarrollo curricular anterior hasta la reconfiguración necesaria a la luz de la

TCI: Circular N° 5/16 Planificación, Circular N° 4/18 Proyecto Institucional -PCE-, Circular N° 3/22 Secuencias, Circular N° 2/23 Planificación.

Desde la ANEP se ha difundido además, una Plantilla de planificación periódica en el marco de la TCI en un modelo competencial, así como videos en referencia a Criterios de Logro y Metas de Aprendizaje.



METAS DE APRENDIZAJE



Criterios de logro - ANEP 2023

Todo esto genera insumos para esta primera etapa de la implementación de la TCI que supone la búsqueda de formatos de planificación que den cuenta del viraje conceptual que implica el enfoque en el desarrollo de competencias y su necesario correlato en las propuestas de aula, centradas en la actividad y desempeño de los estudiantes.

Esta búsqueda debe permitir al docente la adecuación de las actividades formativas al tiempo disponible de manera de tomar como referencia básica las capacidades de aprendizaje de sus estudiantes superando la visión de los contenidos disciplinares o por asignaturas del currículum, para programar, enseñar y evaluar de forma integrada, considerando la transversalidad y la interdisciplinariedad como forma natural en la que se presentan los saberes en la realidad.

En la llegada al territorio, se observan diversas y creativas formas de planificar que son respuestas válidas y valiosas para esta construcción que es colectiva y a la vez individual para los docentes. Aún así, se considera pertinente realizar y reiterar, desde las líneas de supervisión, algunas precisiones terminológicas, que aporten y complementen la reflexión pedagógico-didáctica ya en proceso.

Desde ese lugar es que destacamos algunas inquietudes recogidas desde los territorios; en la planificación, ¿dónde se registran las competencias generales, las competencias específicas, los criterios de logro, las metas y otros componentes a considerar? Estas preguntas suponen que más allá de la consideración del sistema curricular, necesariamente hay recortes que son relevantes para organizar de manera sostenible los documentos curriculares que los docentes construyen en el marco de sus planificaciones.

En ese sentido señalamos que los niveles de concreción del currículum de incidencia docente (niveles II y III), antes mencionados, deben continuar operando como ejes organizadores de la acción docente.

A nivel institucional, cuando el colectivo decide focalizar en determinadas competencias generales lo expresa en el Proyecto Curricular de Centro (PCC), en los Proyectos de Ciclo:

El currículum que la comunidad educativa construya en este nuevo modelo permitirá consolidar las competencias básicas y ganar espacios para la transversalidad y desarrollo de los estudiantes a partir de sus propios aprendizajes. Una vez definidas e identificadas las competencias antes mencionadas, se considera necesario articular los contenidos que se detecten como los más destacados y pertinentes a abordar implementar. (AC: 10-11).

Es de destacar que la focalización de competencias a desarrollar a nivel institucional que obtura el desarrollo del resto desde que dichas competencias se encuentran necesariamente enlazadas y se retroalimentan en forma continua.

Ya en el nivel III, destacamos los diferentes formatos de organización que se relacionan con la periodicidad de las planificaciones. En ese sentido, las competencias específicas y los criterios de logro se explicitarían en las planificaciones de largo y mediano plazo. También podría considerarse una meta para la secuencia y metas más concretas para las actividades que la componen. En este sentido las progresiones de aprendizaje y de tramo operan como marcos de referencia para su construcción.

Asimismo, en el momento que se elabora la meta o las metas a mediano plazo, se debe tener claro la herramienta de evaluación a emplear (rúbricas, listas de cotejo entre otras) y el o los dispositivos para coleccionar las evidencias de ese aprendizaje, por ejemplo portafolios.

En la planificación diaria ya debería incluirse la organización de la jornada, se consignarían las propuestas en relación al espacio y unidad curricular de encuadre, meta de aprendizaje relacionada a las habilidades cognitivas que pretende desarrollar, contenido a abordar, y desarrollo del plan de aprendizaje, donde es pertinente incluir estrategias metodológicas, espacio físico, agrupamiento de estudiantes, recursos, siendo necesario explicitar los cierres parciales orientados a promover el análisis metacognitivo de los estudiantes. [Las Estrategias metacognitivas](#)



Las Estrategias metacognitivas

La concreción en la redacción de las metas es relevante -ellas llevan implícito los haceres de los estudiantes- ya que la ambigüedad en el uso de los términos es uno de los principales obstáculos en el proceso de aprendizaje, en este sentido (Ravela et al., 2023) expresa que es necesario

...enriquecer la variedad de verbos con los que expresamos los aprendizajes y actividades de los estudiantes, y definirlos de manera que los estudiantes puedan comprender y distinguir... no se trata de completar planificaciones ni satisfacer trámites administrativos, sino utilizarlos en estrecha relación con nuestras intenciones educativas poniendo nombre a los distintos tipos de procesos de aprendizaje que queremos propiciar... (p.201)

En lo que refiere a las **estrategias metodológicas** que se encuentren alineadas al desarrollo de competencias, se destacan las metodologías activas (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, aula invertida, actividades lúdicas, aprendizaje basado en problemas o desafíos, indagación guiada, aprendizaje por analogías). Aun así es importante advertir que toda propuesta puede construirse desde el enfoque competencial si responde al requisito de orientarse a poner al estudiante y sus experiencias en el centro de la propuesta con un desarrollo interdisciplinar de los conocimientos a abordar.

Desde este modelo competencial, la **planificación en reversa** cobra sentido; permite pensar la enseñanza y el aprendizaje, centrado en los estudiantes y la adquisición de habilidades y competencias. (Bruna-Villaruel). El punto de partida es el aprendizaje (meta), e implica que el docente focalice qué quiere que los alumnos aprendan, cómo van a ir demostrando sus progresiones en ese aprendizaje y cuáles serían las actividades o propuestas favorecedoras para alcanzar esa meta.



Cap32 Planificación inversa

[Cap32 Planificación inversa.](#)

En relación a las **habilidades cognitivas** que se pretende desarrollar en los estudiantes, es interesante trabajar a partir de la Taxonomía de Bloom, actualizada por Anderson, en la cual organiza las mismas, las categoriza desde los procesos simples a los complejos, explicitando cuáles son las actividades que permiten lograrlas. Entre ellos existe una jerarquía de complejidad creciente, sin embargo, todos los procesos cognitivos son relevantes, requiriendo los complejos de los procesos simples, no obstante, el tránsito que de ellos hacen los estudiantes no es secuencial, es espiralado. (Ravela *et al.*, 2023.p.208)



modelo TPACK

Desde los aportes que hacen las TIC a un modelo competencial, a partir de las Didácticas Emergentes, el [modelo TPACK](#) posibilita trabajar con una herramienta que, a partir de la Taxonomía de Bloom compila para cada competencia y habilidad cognitiva a desarrollar, aplicaciones tecnológicas, es la [Rueda de la Pedagogía 5.0](#).



Rueda de la Pedagogía 5.0.

Este modelo pretende la integración entre los ámbitos disciplinar, didáctico y tecnológico, lo cual permite potenciar y aprovechar los logros de las Tecnologías Digitales estudios realizados por autores como Esteve y Gisbert (2011); Cejas, Navío y Barroso (2016); entre otros.

Finalmente es relevante advertir que la Transformación Curricular Integral jerarquiza la centralidad del estudiante concomitantemente a la inclusión educativa. Desde la perspectiva de la planificación esto implica la ruptura de la propuesta única u homogénea. Considerar la diversidad en el aula exige explicitar y consignar en los diferentes documentos de planificación, tanto institucional como a nivel de aula las formas en que se va a atender esas singularidades (propuestas adecuadas a aproximaciones conceptuales diversas, actividades en formato DUA, formatos alternativos, duplas de intercambio, PTP y otros).

Bibliografía y Webgrafías

- ANEP *Documentos TCI.2021-2023*
- **Ravela, Picaroni, Loureiro** (2023). “*Construir un Vitral*”. Grupo Magro editores. Montevideo Uruguay
- **Ruiz Ruiz, J.** (2022). “*Teoría del Currículum*”. Universitas SA.España.
- https://universidad.claeh.edu.uy/educacion/wp-content/uploads/sites/2/2021/10/Porley_Vargas_MNazarena_Tesis_EdSuperior_2020.pdf
- <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/139/137>

Elaborado por:
Inspectora Regional Daniela Zabala
Inspectora Regional Elsa Irigoyen
Inspectora Elisabeth Fachola

Procesos cognitivos, aprendizaje significativo: una evaluación formativa auténtica

Es sabido que la evaluación es un componente esencial en la planificación del docente, pensar el plan sin pensar la evaluación de cada estudiante, es un acto que no podría concebirse dentro de las decisiones pedagógicas.

Evaluar al estudiante en su trayectoria exige “mirarlo” desde la multidimensionalidad, ello implica, poder identificar lo que cada estudiante es capaz de “hacer” en relación a la propuesta del docente, y tener claro qué se espera de ese hacer, apoyado en los intereses indagados y considerados a la hora de enseñar.

Criteriosamente todo docente, toma decisiones cuando se trata de pensar en “cómo aprende el niño”, “cómo enseñar”, “cómo evaluar el proceso” y “cómo generar una descripción fundada” de ese niño/a que transita por un grado, tramo ó ciclo.

La atención a los diferentes ritmos y formas de aprendizaje, deberían ser las señas permanentes a las que el docente debe apelar a la hora de pensar la evaluación como parte del proceso de planificación y por ende, de enseñanza. Esta condición se sustenta en los principios del Marco Curricular Nacional (MCN) que refieren a la centralidad del estudiante y de su aprendizaje, el interés del mismo, la inclusión, la pertinencia, la flexibilidad, la participación y la visión ética.

“La evaluación es un elemento clave, que debe estar centrada tanto en los procesos como en los resultados. Teniendo en cuenta además la complejidad que implica el aprendizaje; se aspira a que la evaluación sea continua, integral, humanizante y abocada a desarrollar todas las capacidades del estudiante para aprender”. (REDE, 2022: 9)

En el recorrido por el REDE, el Artículo 4, expresa: *En todo el trayecto escolar los docentes valorarán el **desempeño individual** con una doble mirada hacia los **procesos y logros obtenidos**, a través de diferentes **instrumentos de evaluación**. A partir de la **información referida adoptarán las decisiones profesionales en función de la mejora de los aprendizajes**. Esas decisiones permitirán determinar entre docentes en forma conjunta, la continuidad del estudiante.*

Analizado el artículo que antecede, se desprenden conceptos que ayudan a iluminar la mirada del docente hacia cada estudiante y a concretar en palabras los “saberes” identificados en todas sus manifestaciones (cognitivas, emocionales, sociales, psico - afectivas, socio - afectivas).

Constatar los aprendizajes, valorando el desempeño individual, permite al docente: a) adecuar la propuesta de enseñanza; b) dar a conocer al estudiante y a la familia en qué aspectos necesita el niño mejorar en su proceso de aprendizaje y cuáles son las fortalezas que lo definen; c) estimar los acompañamientos que necesita para ese progreso.

Para ello, los instrumentos y consignas de evaluación tendrán que permitir “dar visibilidad” al aprendizaje de cada estudiante. Es importante conceptualizar en este aspecto al aprendizaje como una acción fluida, dinámica, que se habilita con la motivación, la sorpresa, la curiosidad, el desafío.

Por otra parte, el instrumento, es aquel dispositivo que intenta *apresar, captar o fotografiar el aprendizaje en determinado momento, pero que no puede captarlo todo, debe hacerse una selección, especialmente de aquel contenido que el docente viene abordando en la secuencia.* (Ravela, P. 2023:197)

Hacer visible el pensamiento, impone un importante desafío. En primer lugar se debe tener claro qué significa pensar, en qué pensar y crear oportunidades para que ocurra ese pensamiento.

La pregunta por parte del estudiante, la duda planteada, la escucha, el documentar, el andamiar el interés, el ayudar a construir la comprensión, son acciones didácticas que el docente puede utilizar e interpretar durante la evaluación formativa para *hacer visible el pensamiento*.

El “hacer” es un término que en este análisis, es importante considerar. Los estudiantes siempre hacen algo con el conocimiento, algunas veces sólo lo reproducen, otras, pueden comprenderlo. Ese acto de comprender se refiere a una actividad intelectual o cognitiva, pudiendo también visualizarse en actividades físicas, manuales, emocionales. Las actividades cognitivas/procesos cognitivos que los estudiantes pueden desarrollar, se las puede identificar como aquellas acciones que les permiten: justificar, responder, resolver, recordar, aplicar, inferir, argumentar, ilustrar, comunicar, construir, identificar, reflexionar, analizar, entre otras.

Pedro Ravela, en su libro “Construir un vitral”, considera esos procesos cognitivos pertinentes para revisar y mejorar las propuestas de enseñanza, las experiencias de aprendizaje y las instancias de evaluación. Los estudiantes transitan por los distintos procesos en forma espiralada y no secuencial. De igual modo, es importante aclarar que estos procesos exigen desafíos cognitivos simples y complejos. Los mismos se sustentan en procesos cognitivos superiores y generales, como lo son: **la memoria, la percepción y la atención**.

En estos procesos cognitivos generales intervienen procesos mentales específicos tales como **observar, recordar, comprender, analizar, aplicar, evaluar, ordenar y crear, entre otros**. Se opta en este caso por esta clasificación a efectos de brindar insumos a los colectivos docentes para su análisis. Dichos procesos determinan cualitativa y cuantitativamente la construcción de significados. La pregunta es:

- ¿Cómo interactúan en el proceso de aprender significativamente?
- ¿Cómo se pueden considerar en el proceso didáctico?

La progresión de estos procesos se puede pensar y concretar en función del siguiente recorrido de carácter didáctico:

- *La organización curricular* habilita a que el estudiante transite en el *tramo y/o ciclo* por los contenidos a los que puede acceder acompañado por la intervención estratégica del docente.
- De acuerdo a la trayectoria que se va promoviendo desde la motivación, atendiendo el interés y seleccionando los contenidos a enseñar, el docente se plantea *metas de aprendizaje* concretas que indican a dónde se quiere llegar, qué se espera que el estudiante aprenda.
- Esta información sitúa al estudiante en un *perfil de tramo* y en *las competencias específicas* que encuadran al tramo. Esas metas dan sentido a los criterios de logro.
- Dependiendo de cuánto se acerca o se aleja de ese perfil y en función de los procesos cognitivos que desarrolla y evidencia, el docente podrá considerar en qué nivel de la tabla de valoración se encuentra ese estudiante, considerando *el nivel de avance, el descriptor conceptual y la calificación numérica*.

Como ayuda al docente, este documento propone una organización e identificación de los procesos que permita visualizarlos en el estudiante y poder consignarlos en la tabla de valoración que explicita el REDE en el artículo 21 en el Capítulo VIII. No están presentados en un orden de complejidad.



Procesos cognitivos: simples y complejos

- **Observar:** Es el proceso cognitivo más básico o primitivo. Este consiste en enfocar la atención en una cosa, persona o ambiente específico, para así identificar sus características y nombrarlo.
- **Recordar:** En esta categoría pueden considerarse aquellas actividades que generan en el estudiante el evocar conceptos, definiciones o ideas explicados por el docente o estudiado por el estudiante. Esencialmente requiere, reconocer o reproducir algo con lo que se vinculó anteriormente.
- **Comprender:** Este nivel cognitivo requiere del estudiante cierto grado de construcción y apropiación de significados. Trasciende la acción de reproducir contenidos y de aplicar procedimientos. Implica un nivel de reflexión que se sustenta con tareas tales como explicar, decir el por qué, dar ejemplos, formular una predicción.
- **Analizar:** Implica destacar los elementos básicos de una unidad de información y contempla subhabilidades tales como comparar, destacar, distinguir y resaltar.
- **Aplicar:** El sujeto es capaz de utilizar los conceptos e ideas en situaciones reales y específicas; ello implica llevar adelante procedimientos en forma automatizada, sin necesidad de reflexión y con una exigencia de análisis muy superficial. Se visualiza en situaciones en las que el estudiante encuentra un único camino de resolución, considerado generalmente como capaz de realizar un ejercicio.
- **Evaluar:** Consiste en valorar a partir de la comparación entre un producto, las metas y el proceso. Implica subhabilidades tales como examinar, criticar, estimar y juzgar. Requiere un nivel de reflexión superior. De alguna manera incluye procesos como recordar, aplicar, comprender.
- **Ordenar:** Esta habilidad cognitiva consiste en seleccionar, seriar, acomodar, identificar.
- **Crear:** Esta categoría puede definirse como la más compleja y abarcativa. Crear implica diseñar, construir, concebir algo nuevo. La clave es la autoría del estudiante y la originalidad de lo creado, en oposición a la copia, imitación o la repetición.

Esas decisiones, facilitan ubicar al estudiante en perfiles de tramo y en las progresiones de aprendizaje, siendo estos los componentes curriculares que orientan el trabajo docente para el establecimiento de las metas de aprendizaje y los criterios de logros.

El REDE, en sus fundamentos explicita que, pensar en la “organización curricular”, promueve en el niño, avanzar en su trayectoria y, en el docente, vehicular la continuidad de los procesos de aprendizaje, para consolidar la intervención oportuna en función de las necesidades y los tiempos de cada uno en el tramo y/o ciclo.

El Artículo 14 del REDE sitúa claramente ese proceso y su relación con la descripción fundada de cada estudiante hace referencia a tres dimensiones:

- a) su proceso singular
- b) su proceso con referencia al grupo de pares
- c) su aproximación al nivel de desempeño de tramo

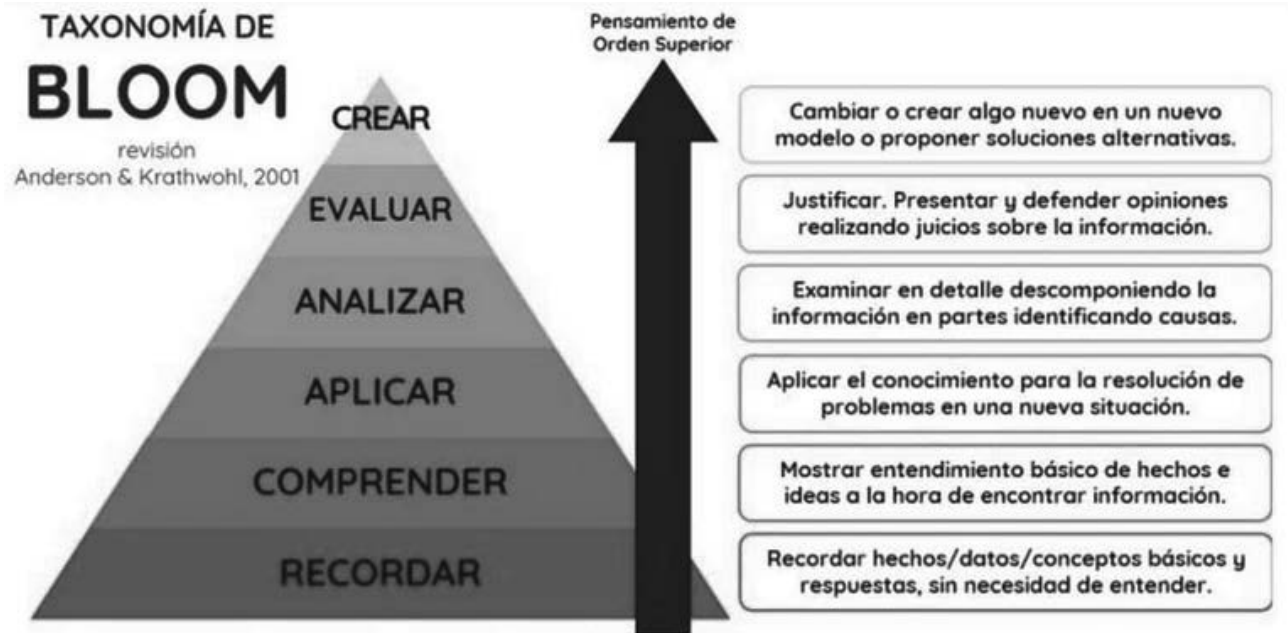
Las tres miradas, desde su complementariedad significan una oportunidad para el avance y las proyecciones.

“La evaluación de las competencias se concretará como una aproximación al grado de dominio alcanzado en un momento determinado, que requiere tiempos y espacios que habiliten procesos para su desarrollo y maduración, ya que implica trascender los contenidos curriculares para incorporarlos y movilizarlos en contextos dinámicos y diversificados de resignificación”. (REDE, 2022: 9)

Cuadro 1. Organización de los procesos cognitivos

Procesos cognitivos simples	Incluyen las siguientes acciones cognitivas	Procesos cognitivos complejos	Incluyen las siguientes acciones cognitivas
Observar	Dentificar Nombrar	Comprender	Explicar Fundamentar Formular Ejemplificar Comunicar Interpretar Resumir
Recordar	Evocar Definir Reconocer Reproducir	Analizar	Seleccionar Comparar Relacionar Destacar Distinguir Resaltar Clasificar Categorizar Distinguir
Aplicar	Ejercitar Resolver Ejecutar Elegir Representar	Evaluar	Examinar Criticar Estimar Reflexionar Recordar Aplicar Comprender Sintetizar
		Crear	Diseñar Construir
		Ordenar	Organizar Clasificar Jerarquizar

Fuente: elaboración propia.



<https://guiadeldocente.mx/que-es-la-taxonomia-de-bloom-una-definicion-para-maestros/>



Bibliografía y Webgrafía

- **RAVELA, P; PICARONI, B; LOUREIRO, G.** (2023). *“Construir un vitral”* El acompañamiento pedagógico como herramienta de transformación. Magro Editores. Uruguay
- **RON, R; MARK, C; KARIN, M.** (2019) *“Hacer visible el pensamiento”* PAIDÓS. Buenos Aires
- <https://guiadeldocente.mx/que-es-la-taxonomia-de-bloom-una-definicion-para-maestros/>

Documento de consulta

- ANEP. (2022). *Reglamento de Evaluación del Estudiante (REDE) de la Educación Básica Integrada (EBI)*

Elaborado por:
Inspectora Sub Técnica Liliana Pereira
Inspectora Regional Rosa Morales

Acompañamiento de Trayectorias Educativas

“...Se parte de la idea de que los principales problemas a los que se enfrenta la política educativa son, precisamente, la existencia de niveles de aprendizaje insuficientes para gran cantidad de estudiantes y significativos signos de inequidad educativa que comprometen la construcción de una sociedad justa e inclusiva...”

El LE6 se orienta a transformar el diseño institucional, profesionalizando los procesos y las funciones técnico-administrativa y de servicios. En este sentido se señala que la dimensión de la gestión educativa y la gestión institucional deben concretarse articuladamente poniendo el foco en el objetivo de mejora de los procesos que se desarrollan en los centros educativos para la atención de los estudiantes.

En esta perspectiva, desde una lógica integral, el LE3 concreta la política de transformación educativa integral que responde a la necesidad de atender los problemas vinculados a los trayectos y la culminación de los ciclos educativos, con una mirada sistémica que coloque a los estudiantes y sus trayectorias en el centro del proceso.

La centralidad del estudiante implica un giro conceptual que debe impactar en todos los niveles del sistema educativo y sus diferentes niveles de gestión. Considerar las trayectorias educativas supone posicionarse en un concepto teórico-metodológico que se coloca como alternativa para trascender otras construcciones o perspectivas que se polarizan entre la determinación inexorable del contexto sociocultural del estudiante y los méritos o voluntarismos individuales, como respuesta a las oportunidades brindadas por la educación, sobre todo a las poblaciones de los sectores más desfavorecidos, para mejorar sus condiciones materiales de vida. **Focalizar el lugar de las trayectorias educativas y la influencia de las distintas variables en su recorrido, supone priorizar el lugar de las instituciones y de los diferentes actores intervinientes en los acompañamientos y apoyos de los estudiantes.**

El Plan de Educación Básica Integral plantea la organización de la educación básica en tres ciclos, que a su vez se subdividen en tramos, propiciando nuevas formas de evaluación que se enfoquen en los acompañamientos personalizados, fundamentalmente en los primeros y últimos años de las trayectorias, considerando las demandas que implican estas etapas.

El énfasis de esta perspectiva en el acompañamiento, interpela el recurso de la repetición del estudiante, depositando en la gestión institucional, con todo lo que significa, y en las prácticas cotidianas de enseñanza en el aula, la responsabilidad de atender y entender los procesos y los tiempos de los alumnos para progresar en los aprendizajes previstos. Es en este sentido que se busca, además, articular los dispositivos de acompañamiento disponibles en todos los casos en que se requiera una atención personalizada, desplegando alternativas diversas para la mejora de los aprendizajes, con una mirada proyectiva en clave de ciclos; *“ofrecer una buena capacidad de respuesta ante la demanda, implica activar competencias desarrolladas en forma sostenida durante mucho tiempo, para demostrar la capacidad de enseñar, aprender y evaluar como componentes indisolubles del proceso educativo”* (Circular N°8/2020. Inspección Técnica).

Es a nivel de centro educativo, en diálogo con los distintos niveles de supervisión, que se deben articular los diferentes recursos y dispositivos en clave de acompañamiento de trayectorias, a los estudiantes que demandan acciones compensatorias, considerando cada caso en su singularidad.

En el inicio del ciclo escolar se aplica “**El Inventario de Desarrollo Infantil**” (INDI), instrumento diseñado para evaluar la disposición para la escolarización (DPE) en niños/as de Educación Inicial. La disposición para la escolarización supone un conjunto de competencias que inciden en el desempeño presente y/o futuro del niño; son habilidades que se desarrollan en etapas iniciales y son predictores del desempeño escolar posterior. Considerar los resultados de INDI habilita a los centros educativos a recibir y sostener a los estudiantes que demandan mayores acompañamientos y adecuaciones, y a los docentes a gestionar estrategias de intervención didáctica personalizadas; es información primaria valiosa, que en diálogo con los diagnósticos pedagógicos realizados por los docentes, habilita a las decisiones de acompañamiento continuo, sistemático y previsor.

Fortalecimiento del acompañamiento

Se explicitan seguidamente, líneas generales para la gestión del acompañamiento de las trayectorias educativas. Las realidades de los centros educativos, en el marco de su autonomía podrán flexibilizar formatos y atender a necesidades de intervención personalizadas que respondan a situaciones concretas. No todos los centros educativos cuentan con los mismos recursos humanos y la gestión se debe concretar optimizando y articulando en función del escenario de implementación. No obstante, de lo anterior es fundamental observar el perfil pedagógico de cada figura en lo que respecta a su cometido y su desarrollo, así como la pertinencia y eficacia en cada situación concreta.

El dispositivo de acompañamiento es conceptualizado, desde esta perspectiva, de aquello que se *dispone* para apoyar, sostener y construir un proceso de aprendizaje con sentido para el estudiante. Puede concretarse en una única estrategia pero generalmente se articula en un conjunto de figuras, estrategias y recursos que se desarrollan y complementan para atender los requerimientos particulares. Son respuestas pedagógicas que se inician generalmente en una construcción del docente de aula pero trascienden a la consideración de todos los recursos disponibles en la institución, e incluso fuera de ella, para construir una red de sostén adecuado a cada situación. La complejidad de estas articulaciones requiere coordinación, sistematización y evaluación conjunta para el monitoreo y la toma de decisiones.

Figuras de acompañamiento directo

1. Maestro Acompañante de Trayectorias de Primer Ciclo

A partir de la disminución de la matrícula escolar y ante la imposibilidad de reubicar todos los cargos docentes de Educación Inicial o Común con docente a cargo, se propone crear una nueva figura de acompañamiento para alumnos que transitan el primer ciclo, enfocados fuertemente a la transición del primer tramo (Maestro Acompañante de Trayectoria, MAT). Iniciado el año, el docente a cargo del acompañamiento, elaborará un proyecto concreto de trabajo para los alumnos que docentes y Maestro Director visualicen con necesidad de acompañamiento y apoyo al proceso educativo, acordando decisiones didácticas, evaluación de proceso, evaluación sumativa, proyecciones para acompañar la continuidad de la trayectoria).

2. Maestro de Apoyo (Educación Especial)

La figura del Maestro de Apoyo, con dependencia jerárquica de Educación Especial está radicado en escuelas comunes en el marco de la construcción de una escuela inclusiva. Atiende a los alumnos que presentan cierto rezago en los aprendizajes procurando dar continuidad al seguimiento y estrategias de fortalecimiento que se desarrollan desde nivel inicial.

3. Maestro de Apoyo Itinerante

Esta figura, que depende jerárquicamente del área de Educación Especial, desarrolla el trabajo de acompañamiento a los estudiantes con barreras en el aprendizaje y altas capacidades. Este apoyo específico se concreta en el trabajo con los estudiantes y con los docentes para orientarlos en las formas de atención específicas para estos alumnos.

4. Maestro Comunitario

Su perfil está orientado al desarrollo de un conjunto de estrategias pedagógicas innovadoras que al tiempo que impactan en los aprendizajes de los alumnos, habilitan otras formas de actuar de la escuela como colectivo, tanto en la relación con los niños, las familias y la comunidad como al interior de la comunidad educativa. Tiene su foco de interés puesto en los estudiantes, en tanto resulta imprescindible también lograr alianzas pedagógicas con las familias. Concreta su intervención en el desarrollo de cinco líneas de trabajo, dos de corte comunitario, dos de atención pedagógica directa y la quinta orientada a la transición primaria-media en una confluencia entre la gestión comunitaria y el acompañamiento pedagógico de las trayectorias de estudiantes en situación de riesgo educativo.

5. Maestro Comunitario Articulador Institucional

Prioriza las líneas de intervención establecidas por la normativa del Programa, adecuándose a aquellas instituciones y situaciones concretas que el Acuerdo de Inspectores planifique. Se pretende además, enfatizar en el fortalecimiento de la quinta línea (transiciones educativas), tanto desde las posibilidades de articulaciones interinstitucionales propias de la tarea, como en la atención en territorio de situaciones donde se adviertan riesgos o dificultades en el enlace educativo a educación media.

6. Tutoría Institucional

Es una figura que surge en el año 2020 con el objetivo de ampliar el tiempo pedagógico de los estudiantes con rendimiento académico descendido. Su propósito es promover la mejora de la enseñanza de manera que se acompañe, articule y coordine la continuidad educativa intra e interinstitucional **en aquellos centros que no cuenten con otras figuras de acompañamiento**. Se implementa en el segundo semestre. De acuerdo a la demanda y considerando que las escuelas comunes cuentan con escasos recursos, debería considerarse la intervención en ambos ciclos.

7. Maestro Director Coordinador de Escuelas Rurales. (DICER)

Es un maestro Director del área Rural que se provee por llamado específico. Las funciones propias del Director Coordinador de Escuelas Rurales son la gestión, coordinación y articulación de recursos humanos y materiales, para las escuelas rurales del

departamento. Para llevar a cabo estas tareas son fundamentales las relaciones que los Directores Coordinadores logran con las Instituciones de la comunidad local, con las que trabajan en redes. El Director Coordinador actúa como nexo, facilitador de vínculos, procesos y acciones, tanto a nivel de nuestro propio sistema educativo como fuera de él. Aunque no tiene acción directa en el aprendizaje, su función de articulador y facilitador ofrece oportunidades para la construcción y seguimiento de las propuestas de acompañamiento.

Figuras de acompañamiento indirecto

1. Proyectos de Trayectorias Protegidas

Están orientados al acompañamiento de estudiantes con trayectorias fragilizadas de escuelas A.PR.EN.D.E.R. Brindan una atención personalizada a los alumnos con rezago escolar, procurando la recuperación de tiempos pedagógicos, la mejora de los aprendizajes, y el abatimiento del ausentismo. Incorpora nuevos actores educativos, que propuestos por la propia Escuela, trabajan directamente con la población focalizada (1 docente cada 15 alumnos) o trabajan con todo el grupo (1 docente cada 5 grupos) mientras el docente de aula atiende personalmente a los alumnos con rezago.

2. Proyectos para el Mejoramiento de los Aprendizajes (PMA)

Está focalizado en Escuelas del programa A.PR.EN.D.E.R. Establecen como primera línea de intervención la mejora de los aprendizajes en todos los niveles (tramos) de los ciclos de educación primaria. El objetivo principal es potenciar las actividades educativas que permitan reducir las tasas de repetición, abatir el ausentismo y mejorar los aprendizajes con foco en lengua y matemática.

3. Escuelas de verano

Sin desconocer la esencia del programa, que se orienta al desarrollo de actividades lúdico recreativas y teniendo en cuenta además el valor de estas propuestas en el desarrollo de las competencias básicas, es un espacio de ampliación del tiempo pedagógico que debe jerarquizarse para el acompañamiento de estudiantes que se evalúen con necesidad de tiempos compensatorios de intervención.

4. Programa Escuelas Disfrutables

Se encuentra integrado por equipos profesionales psicólogos/as y trabajadores/as sociales, que tienen por cometido realizar intervenciones interdisciplinarias en todas las escuelas del país. Las intervenciones se realizan a través de distintos dispositivos que procuran optimizar las condiciones de educabilidad de niños y niñas desde una perspectiva integral, lo cual supone un trabajo sobre el vínculo entre los distintos actores que componen la comunidad educativa.

El acompañamiento a las trayectorias demandan sostenibilidad, sistematización, flexibilidad, y evaluación. En ese aspecto los **registros documentales** que aporten a construir las propuestas y evaluar su eficacia son considerados herramientas fundamentales para potenciar la reflexión, análisis y toma de decisiones del proceso, tanto sea en la fase de diagnóstico de situación, en el desarrollo de las propuestas, como en los momentos de evaluación. Desde ese lugar cada inter-

vinción particular deberá ser complementada por la documentación que la trayectoria del estudiante fue generando, desde todas las perspectivas de apoyo que se desplegaron (informes, diagnósticos, registros de acuerdos, evaluaciones y otros).

La evaluación permanente y personalizada de los procesos que van transitando los alumnos y la efectividad de los acompañamientos, con la necesidad de ajustes correspondientes, marca la relevancia de **sistematizar espacios de encuentro** entre las diferentes figuras involucradas. Sabido es que no todos los centros cuentan con espacios de salas de reflexión o coordinación, pero es imperioso sostener que el intercambio de la diversidad de perspectivas habilitará mejores decisiones para optimizar las intervenciones.

Bibliografía

- **Anijovich R y Cappelletti G.** 2017. *“La evaluación como oportunidad”*. Paidós. Argentina.
- **Nicastro, S. Greco, M.** 2009 primera edición, 2020, 6ta. reimpresión. *“Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación”*. Homosapiens. Argentina.
- **Perrenoud, P.** 2014. *“La organización pedagógica. Conocimiento y competencias en un medio complejo”*. Editorial Popular, España.
- **Pozo, J.** (2016). *“Aprender en tiempos revueltos”*. Alianza Editorial. España.

Elaborado por:
Inspectora Técnica Ivonne Constantino
Inspectora Elisabeth Fachola

Boletín
Didáctico
Pedagógico





ANEP

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
INICIAL Y PRIMARIA

DIVISIÓN
EDUCACIÓN

TRANSFORMACIÓN
Educativa
aprender más